



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
ÊNFASE NA ECONOMIA SOLIDÁRIA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE NOVA
FLORESTA SOBRE A SUA PRÁTICA DE ENSINO NA EJA**

Autora: Jolza Patrícia Cordeiro Marinho

Cuité – PB
2017

JOILZA PATRÍCIA CORDEIRO MARINHO

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE NOVA
FLORESTA SOBRE A SUA PRÁTICA DE ENSINO NA EJA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (EJA/ECOSOL) – Centro de Educação e Saúde (CES/UFCG, como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Gomes Santos.

Cuité – PB
2017

IUFCG/BIBLIOTECA



Biblioteca Setorial do CES.

Julho de 2021.

Cuité - PB

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

M338r Marinho, Joilza Patricia Cordeiro.

A Representação social dos professores de uma escola estadual de ensino fundamental e médio do município de Nova Floresta sobre a sua prática de ensino na EJA. / Joilza Patricia Cordeiro Marinho. – Cuité: CES, 2017.

45 fl.

Monografia (Especialização em educação de jovens e adultos com ênfase em economia solidária no semiárido paraibando) – Centro de Educação e Saúde / UFCEG, 2017.

Orientadora: Dra. Michele Gomes Santos.

1. EJA. 2. Representação social. 3. Prática de ensino. I. Título.

Biblioteca do CES - UFCEG

CDU 374.7

JOILZA PATRÍCIA CORDEIRO MARINHO

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE NOVA
FLORESTA SOBRE A SUA PRÁTICA DE ENSINO NA EJA**

Aprovada ____/____/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Michelle Gomes Santos
ORIENTADORA – UFCG

Profa. Dra. Letícia Carpolíngua Giesta
Examinadora – UFCG

Prof. Dr. José Carlos Oliveira Santos
Examinador – UFCG

Cuité – PB
2017

UFCG/BIBLIOTECA

Dedicatória

A Deus, pelo dom da vida e da sabedoria, pelos quais me possibilitam buscar novos conhecimentos e realizar meus anseios.

Aos meus filhos, Marcos Vinicius e Maria clara, razão pelos quais tenho buscado superação, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Marcos Vinícius e Maria Clara, pelo companheirismo, pela compreensão, diante das ausências maternas, perceber o esforço e dedicação em prol de uma realização pessoal.

A minha família, em especial a minha mãe, pela preocupação e incentivo na concretização desse projeto.

Aos colegas da Especialização, que foram inspiradores na escolha do tema dessa pesquisa.

A minha orientadora Dra. Michelle Gomes Santos, que através de seu elevado potencial intelectual e grandeza humana, me ajudou a superar situações traumáticas ocasionadas em outras circunstâncias acadêmicas, e assim sendo de fundamental importância nesse processo de superação e aprendizado.

Aos professores que participaram dessa pesquisa, pela disposição em contribuir com a construção desse projeto.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ECOSOL – Economia Solidária

ONU – Organização das Nações Unidas

MEB – Movimento de Educação de Base

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPCs – Centros de Cultura Popular

UNE – União Nacional dos Estudantes

MEC – Ministério de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

CNS – Conselho Nacional de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

E1 – 1º entrevistado

E2 – 2º entrevistado

E3 – 3º entrevistado

E4 – 4º entrevistado

E5 – 5º entrevistado

E6 – 6º entrevistado

E7 – 7º entrevistado

E8 – 8º entrevistado

E9 – 9º entrevistado

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na área de Educação de Jovens e Adultos – EJA e teve como pressuposto teórico a Teoria das Representações Sociais cujo objetivo foi analisar a representação social dos professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Nova Floresta/PB, sobre a sua prática de ensino na EJA. Em consonância com os objetivos propostos e a teoria de base, a pesquisa teve um perfil de pesquisa exploratória e descritiva, na qual utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas como caminho metodológico, se apropriando dos próprios discursos dos docentes para a análise qualitativa dos dados respeitando a sequência didática proposta pela técnica de Análise de Conteúdo, em Bardin. Dentre os principais resultados, registramos que quanto à representação social sobre EJA, os professores apresentaram em seus discursos distintas formas de representar a educação, enfatizando o ponto de vista escolar; e, a educação doméstica. Já em relação à representação social dos professores sobre a sua prática de ensino nas turmas de EJA, para a maioria dos entrevistados a prática de ensinar tais turmas é “*desafiadora*”: E sobre a representação dos professores sobre Economia Solidária (ECOSOL), apenas um dos entrevistados representou a ECOSOL como um modelo de desenvolvimento e incentivo de habilidades natas dos alunos. Nesse sentido, através dos resultados analisados foi possível identificar como os professores representam a sua práxis em sala de aula nas turmas de EJA, apresentando-se ainda de forma tímida, confusa, resistente na manutenção de uma postura educativa tradicional.

Palavras chave: Representação Social, Prática de ensino, EJA.

ABSTRACT

This research was developed in the area of Education for Young People and Adults and had as theoretical assumption the Theory of Social Representations whose objective was to analyze the social representation of the teachers of a State School of Primary and Secondary Education of the city of Nova Floresta / PB, about Teaching practice in the EJA. In accordance with the proposed objectives and the basic theory, the research had an exploratory and descriptive research profile, in which semi-structured interviews were used as a methodological way, appropriating the teachers' own discourses for the qualitative analysis of the data. Respecting the didactic sequence proposed by the technique of Content Analysis, in Bardin. Among the main results, we recorded that, in relation to the social representation of EJA, teachers presented in their discourses different ways of presenting the education, emphasizing the school point of view; And, domestic education. About the social representation of teachers about their teaching practice in the EJA classes, for most of the interviewees the practice of teaching these classes is "challenging": And about teachers' representation on Solidarity Economy (ECOSOL), only one of the respondents represented ECOSOL as a model of development and encouragement of the students' natural skills. In this sense, through the results analyzed, it was possible to identify how teachers represent their praxis in the classroom in the classes of EJA, presenting themselves in a timid, confused and resistant way in maintaining a traditional educational position.

Keywords: Social Representation, Teaching practice, EJA.

SUMÁRIO

	Pág.
1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA): contextos e características	14
2.2. Novos desafios da docência na EJA: temas transversais e preparação para a vida	18
2.3. A docência e a representação da prática docente: a busca da conscientização e da coerência	23
3. METODOLOGIA	26
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
4.1. Representação Social sobre EJA	30
4.2. Representação Social dos Professores sobre a sua Prática de Ensino nas turmas de EJA	32
4.3. Representação dos professores sobre economia Solidaria (ECOSOL)	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS	40
Apêndices	43

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada para indivíduos, que por distintos motivos, foram impossibilitados de ter acesso a escola e/ou de concluir as séries correspondentes do ensino regular de acordo com a sua faixa etária (RIBEIRO, 1998).

Na construção histórica dessa modalidade de ensino, a partir da década de 60, surge novos movimentos voltados para Educação de Adultos, da qual Paulo Freire exerceu forte influência. As concepções que circunscreviam esses movimentos partiam do pressuposto de que o analfabetismo brasileiro foi gerado por um processo histórico de constituição do nosso modelo econômico, capitalista, e de que o educando adulto é produtor de cultura e que pode e deve avaliar essa cultura e ampliá-la criticamente.

Nesse contexto, é perceptível que a função do professor é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno nas turmas de EJA, onde o mesmo deva, também, ser um professor dinâmico, empático e sensível capaz de identificar o potencial de cada aluno; ser um facilitador do processo de ensino/aprendizagem e interagir com o conhecimento prévio, do censo comum que esse aluno trás consigo. O perfil do professor da EJA e a sua prática em sala de aula é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno jovem ou adulto que vê no seu professor um referencial.

Atualmente, esta modalidade de ensino está amparada por Lei, através da Constituição Federal de 1988, a qual estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias e estabeleceu o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, no sentido também de garantir uma educação de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (BRASIL, 1998). Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos e esta não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1992)

A elaboração de uma proposta de ensino para jovens e adultos, surge dentro de um marco histórico na qual se redefine o papel da educação no Brasil. De acordo com Paiva (1983),

a reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente, que possam encorajá-los a implementar programas de educação de jovens e adultos e a trabalhar pela sua qualidade.

Em outro sentido, alguns alunos de EJA reingressam a escola, em busca de qualificações e certificações de escolaridade, na tentativa de obter um melhor trabalho e em consequência disso, uma melhor qualidade de vida para si e para a sua família. Nestes termos, a educação é vista como o caminho para se obter uma melhoria econômica e o reconhecimento social, como também de reconhecer este sujeito, um agente de transformação da sua própria cultura com o qual possa chegar a evolução de uma Economia Solidária.

Conforme Singer (2005), a Economia Solidária pode ser percebida como uma ação pedagógica e ser agregada a EJA, vislumbrando uma nova concepção de modo de trabalho como alternativa diferenciada aos serviços para os assalariados e também para os autônomos na sociedade capitalista. Este tipo de economia sugere um modo de organização solidária, cooperativa e igualitária, com igualdade de direitos sejam eles financeiros sociais ou produtivos e de direitos, fundamentando-se na cooperação dos indivíduos.

Porém, este tipo de economia se apresenta de maneira mais ampla abrangendo outros tópicos, como autogestão, a troca da competição pela cooperação, o modo de produção coletivo e a liberdade individual. Na autogestão, há a busca pelo desenvolvimento coletivo, em que todos os membros de uma determinada associação sejam colaboradores no processo de crescimento, organizando a produção e o trabalho, tornando-se co-participantes do empreendimento. O que na definição de cooperação vem complementar este sentido, uma vez que esta pressupõe que todos os membros têm seus papéis definidos e organizados dentro da instituição, buscando sempre o bem comum (SINGER, 2005).

Mediante o exposto, a economia solidária resulta da necessidade de superar consequências negativas do sistema capitalista na tentativa de dar solução aos problemas da produção e reprodução sustentável da vida humana. Ela rompe com a alienação do

trabalhador no processo de trabalho e com a estrutura hierarquizada do capital, reconstruindo o conhecimento.

Nesse contexto, vê-se a importância do papel do educador no processo de construção do conhecimento, uma vez que os alunos reingressam a sala de aula como uma possibilidade de melhoria socioeconômica, e em consequência disso, mudanças de ordem cognitivas e na autoestima.

Segundo Paulo Freire (2002), importante autor na história da alfabetização de adultos, o processo de ensino deve estar baseado na realidade do educando, considerando suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Essas informações devem ser organizadas pelo educador como subsídio para o planejamento das aulas, aprimorando as técnicas pedagógicas, metodologia e recursos didáticos que sejam introdutórios e facilitadores da aprendizagem.

Para ele, a relação professor-aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE 2002, p. 58).

Portanto, a relação educador e educandos devem ser intrínseca, interagindo durante todo o processo de alfabetização e que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado, construa a partir do conhecimento cotidiano, o conhecimento científico e crítico, e com isso saiba aplicá-lo em sua vida.

O Brasil, nas últimas décadas, tem passado por diversas mudanças econômicas, políticas e sociais que, e em consequência disso, acarretam também mudanças na educação. Observa-se que tempo e espaços escolares se modificam; indivíduos apresentam expectativas distintas; e, a prática de ensinar passa a exigir mais dos educadores métodos diversificados, dinâmicos que possam ser atrativos e facilitadores do processo de aprendizagem.

Em observação às discussões em sala de aula de educadores do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano, vinculada ao Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande – PB, pólo Cuité, acerca das dificuldades de sua prática de ensinar, assim como de procedimentos metodológicos, insuficiência e inadequação dos recursos

pedagógicos, nos despertou o interesse de analisar a *Representação Social dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira sobre a sua prática de ensino na EJA*.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto preocupante de queixas verbalizadas pelos educadores dessa modalidade de ensino, que tem suscitado importantes discussões sobre elementos dificultadores na melhoria da qualidade de ensino, perpassando desde a formação acadêmica até a sua atuação em sala de aula.

Em razão disso, colocou-se a questão do processo de ensino/aprendizagem onde o professor que, enquanto sujeito singular, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência. De tal maneira que se evidencie a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, como mecanismo de contribuição e de estímulo aos professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional.

Baseada na produção dialética do conhecimento, a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia o educador a produzir novos conhecimentos, assim como criar novas estratégias práticas de ações, uma vez que ele terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem de adultos, (re)significando sua práxis pedagógica.

Em virtude disto, este trabalho teve como objetivo principal descrever a representação social dos professores que trabalham com turmas da Educação de Jovens e adultos – EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira do município de Nova Floresta – PB sobre sua prática de ensino, considerando os aspectos específicos de averiguar como os professores representam a modalidade de EJA; identificar como os professores representam a práxis de ensinar nas turmas de EJA de ensino médio; analisar a representação dos professores sobre educação e trabalho como uma ação reflexiva na EJA; observar a percepção dos docentes de EJA sobre a temática da Economia Solidária (ECOSOL) como alternativa para trabalhar conteúdos em sala de aula; Avaliar os recursos utilizadas pelos professores de EJA, em sala de aula, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem voltados para uma economia solidária.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA): contextos e características

A partir da década de 30, a educação de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil, através da consolidação de um sistema público de ensino elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (RIBEIRO, 1992).

Em 1945, com o fim da ditadura de Vargas, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Com isso, se despertou uma preocupação para a educação dos adultos, já que, indiretamente havia interesses em aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central visando integrar as massas populacionais de imigração e também incrementar a produção.

Segundo Ribeiro (1992), nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, cujo objetivo inicial era de uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário, com os quais foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Porém, as ações comunitárias nas zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado

psicológica e socialmente com a criança. Uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...]

O analfabeto, onde se encontra, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras.

[...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas (PAIVA, 1983, apud RIBEIRO, 1992, p. 20 - 21)

Mediante o exposto, a concepção acima foi se modificando no decorrer da campanha, em que o adulto analfabeto foi sendo reconhecido como um ser atuante na sociedade, produtivo, pensante e autônomo. Para tanto, houve também contribuições de teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seriam menor do que a das crianças.

As críticas à Campanha de Educação de Adultos, no final da década de 50, dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica.

De acordo com Ribeiro (1992), nesse tempo denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

No início dos anos 60, o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular, os quais foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Para o desenvolvimento e aplicabilidade dessas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e

passaram a pressionar o Governo Federal para que os apoiassem e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas (RIBEIRO, 1992).

Com isso, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, o qual foi interrompido alguns meses depois pelo golpe militar.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social, considerando o analfabetismo como consequência da pobreza, e esta da estrutura social capitalista, não igualitária. Embasado nisso, viu-se a necessidade que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Conforme o MEC (BRASIL, 2001), a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los, implicando num comprometimento maior dos educadores com os educandos. Além do mais, estes deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura e que esta não fosse negada, mas transformada através do diálogo.

Em observação as mudanças na reconfiguração da EJA ocorridas nos últimos anos, tem ocasionado também mudanças no campo da formação de professores. A isso é possível destacar dois movimentos importantes que caminham para esse processo: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença do órgão normativo nacional em educação – o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual, através da Câmara de Educação Básica em 2000, fixou as diretrizes curriculares para a EJA. O outro, advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O primeiro movimento teve início por demanda de vários conselhos estaduais de educação, que consultavam o CNE sobre a forma correta de interpretar os Art. 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), que tratam da educação de jovens e adultos. À solicitação, o Conselho decidiu estabelecer consulta pública através de audiências para ouvir pesquisadores, responsáveis pelos sistemas públicos de ensino, organizações da sociedade civil, que atuavam em EJA, para elaborar diretrizes a partir do debate. Esse processo foi coordenado pelo conselheiro e prof. Carlos Roberto Jamil Cury, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA.

Dos aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessidade da formação de professores para EJA. Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (BRASIL, 2000).

O Parecer ainda acrescenta a importante ligação entre a EJA e o ensino noturno, por ambos atenderem o público jovem e adulto trabalhador. O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular, formação de professores para EJA. Disponível em: para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado no inciso VII), em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Feitas essas considerações, por fim, o Parecer reafirma a importância das instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma consequente na formação em EJA e com isso, oferecer habilitação aos docentes nos processos seletivos.

Mediante o exposto, o Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Daí a importância dos educadores, compreender a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem na ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não vêem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e

socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens

2.2 Novos desafios da docência na EJA: temas transversais e preparação para a vida.

Na atualidade, está se vivendo as perplexidades, os desafios e as incertezas que o mundo globalizado tem provocado. De um lado, vêm-se as inovações tecnológicas provocando mudanças significativas nos processos de comunicação como uma ação revolucionária e inovadora, difundindo a informação e interferindo no mercado de trabalho, a cada dia mais seletivo e exigente para ingresso no mesmo; de outro lado, ainda se percebe índices relevantes de analfabetismo e pouca escolaridade que atinge grande parte da população.

Na nova ordem mundial, em função do processo de globalização, novas configurações marcam a educação em geral, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente. Como toda palavra em moda, globalização caracteriza-se por polissemia e por se mostrar cada vez mais opaca à medida que é empregada para explicar uma multiplicidade de experiências (BAUMAN, 1999).

Desse modo, entendendo a globalização como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa (SOUSA SANTOS, 2002), vale examinar as consequências que tal processo provoca na educação. Em primeiro lugar, as modificações na esfera do trabalho, em nível global, se refletem no redimensionamento do trabalho pedagógico, em que o educador assume uma postura flexível. Incitam-se os trabalhadores a serem ágeis, a abrirem-se a mudanças “a curto prazo”, a assumirem frequentes riscos, bem como a dependerem menos de leis e de procedimentos formais. Como consequência da ausência de perspectivas “a longo prazo”, afrouxam-se os elos de confiança e de compromisso, alienando-se a vontade do comportamento (SENNETT, 1999).

Ainda no âmbito da tecnologia, vale registrar o exemplo emblemático das contradições inerentes a práticas culturais contemporâneas, estudadas por Chartier (1999). Esse autor evidencia como as novas tecnologias, o computador em particular e a internet em geral, as redes sociais, ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. De um lado, a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam no sentido da democratização e da inclusão. Se, como demonstra Chartier, escrevemos textos e não livros com as novas tecnologias de reprodução, as possibilidades de produção e de

circulação de ideias se alteram. De outro lado, tal proliferação textual, porém, pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita. Observa-se, assim, uma progressiva transformação nos modos de produção de livros e nas práticas de leitura.

Na Educação de Jovens e Adultos também vê-se a necessidade de mudanças na prática de ensino, com o qual requer não apenas a alfabetização – aprender a ler e escrever, mas também de assim fazê-lo com autonomia e domínios suficientes diante de um processo de aprendizado continuado, capaz de acompanhar a velocidade em que se ocorre os avanços das ciências, técnicas e tecnologias; das artes, expressões, linguagens, culturas e, contudo, de acompanhar as mudanças que o mundo globalizado tende a alterar. Nesse sentido, para além da alfabetização o direito constitucional de educação para todos se estendeu para as séries superiores, na perspectiva da universalização também no Ensino Médio ocasionando um maior tempo de acesso do aluno a escolarização e em consequência disso, uma maior aptidão a partilhar de cultura escrita, lendo e escrevendo a realidade com autonomia e experiência.

Em decorrência de embates defendidos através de fóruns e lutas ministeriais da educação também como prioridade para a alfabetização de adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente, a área de EJA, não se restringindo apenas ao campo da alfabetização. A partir de 2004, investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Reconhecendo a importância da continuidade dos estudos na modalidade da EJA também para o Ensino Médio.

Desse modo, a EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, com o qual se inicia na alfabetização e percorre até as séries subsequentes.

Nesse contexto, o jovem e/ou adulto reingressam a sala de aula em busca de uma melhor escolarização com interesse tanto de reconhecimento social, como também de inserção no mercado de trabalho. Como forma de atender essa demanda, foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006). Conforme Machado (2006), este programa é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível

fundamental e médio), desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos, cujo objetivo é de qualificar trabalhadores, assegurando a elevação do seu nível de escolaridade.

Segundo a autora, para a formação orientada ao exercício de profissões técnicas, a articulação com o Ensino Médio na modalidade EJA pode ser desenvolvida com o interesse de atender as exigências da formação técnica, como também garantindo a sedimentação das bases da formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal, previstas no Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004).

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. (MACHADO, 2006)

Em direção a essas novas perspectivas e avanços quanto ao caminho de abertura a novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho através da educação a Economia Solidária pressupõe tanto a organização de um novo modo de produção, como uma prática pedagógica coerente com tal modo de produção. Isto porque faz parte de um projeto de mudança social; ou melhor, visa à transformação social. Esta, por sua vez, tem que ser pautada necessariamente em uma educação que desvele, problematize e transforme a realidade a partir de diferentes contextos de ação (HADDAD, 2011).

A Economia Solidária vem se solidificando como alternativa de desenvolvimento econômico aos modelos e padrões exploratórios do *modus operandi* da economia capitalista pelo qual nossa sociedade optou seguir. Ao mesmo tempo, não atua em um campo fora do capitalismo e do mercado formal, mas ao contrário, busca dentro da realidade existente formas alternativas de desenvolvimento econômico baseado em valores mais humanos, na busca da autonomia dos grupos que a praticam, em práticas sociais e ambientais sustentáveis (COELHO, 2006 apud MORAIS, 2016)

Em conformidade com SINGER (2005), a efetividade desse ensino decorre provavelmente da estreita conexão entre seus fundamentos teóricos e sua aplicação prática. O autor enfatiza em Paulo Freire:

“Devemos a Paulo Freire esta formulação lapidar: ‘Ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos juntos.’ Isso se aplica inteiramente à Economia Solidária, enquanto ato pedagógico. Docentes e discentes são igualmente inexperientes. Os primeiros possuem conhecimentos teóricos, os segundos o saber que se adquire por tentativa e erro na prática. Nessa interação, produz-se um auto-aprendizado mútuo.

Somos todos autodidatas, pois não há aprendizado verdadeiro em que a curiosidade do aprendiz não tenha papel crucial” (SINGER, 2005).

Mediante o exposto, a Educação de Jovens e Adultos sobrepõe a visão limitada de que se trata apenas de uma proposta pautada em “alfabetizar o analfabeto” (ARRUDA, 2005), trata-se de práticas e experiências com as quais a Economia Solidária requer; uma pedagogia que incorpore o conceito de práxis, constituída por processos de ensino- aprendizagem pautados na ação e reflexão sobre a realidade para que esta possa ser transformada.

Acerca da educação da práxis, Arruda (2005) nos ensina que esta é caracterizada por práticas conscientes da cooperação e da solidariedade no modo de ensinar e aprender “e também nas relações entre educandos, entre esses e os educadores, e entre educadores.” O autor infere, ainda, que esta é capaz de integrar o ato de conhecer e o ato de trabalhar de maneira dinâmica e complementar. Porém, não deve se restringir apenas à educação de jovens e adultos trabalhadores, devendo ser igualmente implantada no sistema escolar de crianças e adolescentes, reconcebendo a educação escolar na perspectiva da Economia Solidária.

No contexto histórico brasileiro, a distribuição da economia nacional não se deu de forma igualitária, como processo de inclusão social como estava previsto, especialmente na década de 70. Acreditava-se que o desenvolvimento das forças produtivas e a industrialização iriam trazer naturalmente a redistribuição de renda e a incorporação dos homens ao mundo do trabalho assalariado. Com a Constituição de 1988 se preconizou um sistema de proteção e participação social que pudessem conjugar crescimento econômico e desigualdades sociais. Porém, o Estado se mostrou desinteressado em arcar com as suas responsabilidades e atribuições trabalhistas, descentralizando suas ações e apoiando-se em instituições da sociedade civil a partir de soluções conjunturais, sem proporcionar parâmetros gerais para a convergência das múltiplas ações que fomenta ou financia.

Nessa perspectiva, a economia solidária (ECOSOL) se desenrola, seguindo as premissas de possibilidade de organização autônoma dos trabalhadores (o trabalho é mais amplo que o assalariamento ou o emprego); a possibilidade de organização produtiva não-hierarquizada; e, a possibilidade de organização de formas de produção que não sejam subsidiárias do modo de produção hegemônico; se configurando a ideia de solidariedade e juntos a ela a autonomia, a igualdade e a estrutura contra-hegemônica, relativamente, aos valores capitalistas e à gestão burocrática das políticas. Com isso, a ECOSOL desloca a ideia de emprego e a substitui pela de trabalho (MORAIS, 2016)

Essa autora ressalta que não importa apresentar um conceito a rigor de ECOSOL, mas situá-la em um âmbito de concepções que permitam organizar as informações iniciais. A questão cinge-se em sintetizar algumas experiências que se auto definem como ECOSOL em um campo empírico ao qual possa denominá-lo. Esta apresenta grande heterogeneidade enquanto experiência, como concepção e forma organizativa cujas concepções que a orientam são relevantes para a interpretação das políticas públicas que tomam o conceito ou se valem dele como oportunidade de indução de ações de criação de emprego, renda ou simplesmente de organização sociopolítica.

Segundo os estudos apresentados por Morais e organizadores, as pesquisas de campo no Nordeste e Sudeste do país ilustraram, pelo menos, duas concepções gerais das políticas de ECOSOL implementadas. Afirmam que “as políticas de emprego anteriores não imaginavam possibilidades de geração de trabalho e renda fora do paradigma da relação assalariada clássica” e que estas priorizavam a questão da qualificação profissional e da “disseminação massiva de cursos de capacitação técnica visando um aumento das condições de empregabilidade da mão-de-obra”.

Em atenção ao exposto, a economia solidária estaria associada ao desassalariamento da economia, disseminando a concepção de políticas de emprego para a ideia de políticas de geração de trabalho e renda. Para tanto, pode-se identificar duas concepções. A primeira insistiria na importância da qualificação profissional, apesar de reconhecê-la insuficiente em si mesma, sendo próxima a uma concepção de empreendedorismo e ainda muito focada na dinâmica de mercado. Segundo a análise “dissemina-se através dessa concepção os valores de empreendedorismo acoplados a uma visão de negócio (...)”, e continua descrevendo as características dessa concepção afirmando que ela é uma “(...) política de geração de trabalho e renda numa perspectiva inclusiva, no sentido da acomodação dessa economia informal nos marcos institucionais regulatórios de uma economia de mercado, sem incorporar uma estratégia efetiva de desenvolvimento diferenciado ou inovador”. (MORAIS, 2016)

Já a segunda, amplia o sentido da primeira, na tentativa de “responder as estratégias territoriais de desenvolvimento em torno do fomento de uma outra dinâmica econômica, baseada na construção e fortalecimento de cadeias socioprodutivas locais integradas ao tecido de relações social, político e cultural do lugar” (MORAIS, 2016).

Mediante o exposto, observa-se que o conceito de ECOSOL ainda encontra-se fragmentado uma vez que esta se veicula em espaços sociais cuja função é de unir políticas públicas, comunidades e espaço de trabalho.

Diante deste contexto, entende-se que em decorrência das diversas necessidades de aprimoramento e inclusão de jovens e adultos tanto ao regresso escolar como na inserção ao mercado de trabalho, busca-se caminhos que possam ser facilitadores e integradores o processo de educação voltados para Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária, pretende atender as demandas dos educadores e educandos da EJA, no que se refere à formação e construção de saberes teóricos e práticos, oriundos das diversidades de experiências tanto de ensino como de trabalho, visando ampliar a compreensão destes sobre as novas formas de inserção no mundo do trabalho.

2.3. A docência e a representação da prática docente: a busca da conscientização e da coerência

Em observância as variações em que as teorias de educação, tem sofrido advindas não somente do contexto que tem se encontrado, mas também pela sua adaptação ao meio para o qual está sendo transplantado, é imprescindível ressaltar as representações que os educadores apresentam na sua prática docente uma vez que as interpretações perpassam por subjetividades, una e múltiplas, complexas, destoantes e tecidas na e pela contextualidade da realidade em que se encontram em sala de aula.

Apesar de modelo algum se apresentar de forma perfeita, mesmo que perdue por determinado tempo, nada supera a realidade. Diversas são as nuances interpretativas, o que leva a entender que o conhecimento é sempre relativo.

Considerando pois, a relação trabalho com a prática docente, destaca-se Dewey e Gramsci, pensadores contemporâneos humanistas e representantes da pedagogia ativa do final do séc. XIX e início do sec. XX. Ambos apresentam em seus estudos, elementos conceituais, dentre os quais, os de trabalho e educação, que possibilitam elucidar elementos constitutivos da realidade educacional neste início do sec. XXI.

Para Dewey (apud, BAPTISTA, 2013), o humanismo visa a construção de sujeitos democráticos, baseado no pragmatismo – prática/experiência, na escola. Já em Gramsci, o humanismo parte da concepção da educação como espaço de construção de sujeitos críticos, baseados numa práxis entre eles e a escola.

Dewey (1859-1952), filósofo, humanista, defensor da capacidade humana de mudar o seu ambiente e vê na educação como meio e provedora de instrumentos para que ocorra essa mudança. Para ele, a educação é um processo de reconstrução da experiência conforme o seu ideal democrático. As ideias de Dewey, na expressão de Aguiar Neto e Sereno (1999), “visam

sobretudo uma educação socializante, no sentido de que a escola cumpra a sua missão de instituição social, tentando amenizar o individualismo industrial”.

Dewey (1959, p. 283), considera o atual sistema educacional como um misto incoerente, uma vez que ora conserva certos estudos e métodos na suposição de ser liberal, inútil para fins práticos; e, ora realiza concessões as massas que precisam se esforçar por ganhar a sua subsistência. Com isso, o referido autor considera que os elementos norteadores, resultantes desse processo não é utilizável para os fins sociais dominantes e não desenvolve a capacidade de reflexão. Ele observa que os cursos profissionalizantes, os quais atende a maior parcela da população, são simplificados para a obtenção de empregos remunerados, e em menor parcela dão continuidade aos estudos com formação superior, e estas isoladas representam na aplicação prática um ideal de sobrevivência. Ainda neste sentido o autor afirma:

Mais importante é o fato de a grande maioria dos trabalhadores não conhecer as finalidades sociais de seu labor e não tem nele um interesse direto e pessoal. Os resultados que eles obtém com seu esforço não são o objetivo de suas ações e sim unicamente o objetivo de seus superiores. Eles não fazem livres e inteligentemente o seu trabalho e sim tendo em vista o salário a ganhar. Esta é a circunstância que torna liberal o seu trabalho e esse efeito é o que torna liberal e imoral qualquer educação destinada unicamente a dar habilidades para tais trabalhos. A atividade não é livre porque não é livremente que se participa da mesma. (Dewey, 1959, p. 285).

Mediante o exposto, Dewey (1959), observa que somente pelo caminho da educação os males sociais e econômicos podem ser eliminados. Assim como o trabalho como princípio educativo, pois quanto mais interesse o homem tiver pelos fins que a sua atividade obedece, mais livre e voluntária essa atividade se desenvolverá, perdendo a representação de um trabalho forçado e servil, ainda que se mantenha os recursos materiais do seu modo de trabalhar.

Em se tratando de Gramsci (1891-1937), filósofo, humanista, sofre fortes influências marxistas. Viveu profundamente as expectativas do processo de mudança da ideologia liberal democrática de sustentação do modelo capitalista e, trabalha incessantemente na construção da sociedade socialista na Itália. Faz vários questionamentos as idéias e as instituições burguesas, principalmente em relação ao naturalismo e a “neutralidade científica”, exposto em seus métodos e técnicas de compreensão do homem e do mundo. (BAPTISTA, 2013)

De acordo com a referida autora, o contexto vivido e a influência do materialismo histórico e dialético em Marx possibilitam a Gramsci compreender a importância que atribui a educação, entendida como “luta cultural”, e mais especificamente, a formação da consciência e a importância da relação teoria e prática na educação. Ele aponta para uma

educação que possibilite a formação de uma nova cultura, de uma concepção de mundo mais integral, mais coerente, mais organizada, tendo em vista, a construção de sujeitos sociais críticos e engajados na luta por transformação social.

Na concepção Gramsciana, a educação é trabalho efetivo, ação positiva do homem, assim como é consciência positiva, humana, isto é, práxis. Mediante isto, Gramsci (1989, p. 125), atesta que

a educação e a escola, como um dos espaços educativos, são produtos da divisão social; e denuncia o caráter classista da escola, apontando que a separação entre vida produtiva e vida política é a razão da aparente crise escolar. Assim, reivindica uma educação humanista, no sentido amplo, em oposição a educação humanista tradicional, e uma escola unitária que uma capacidade de pensar e capacidade de dirigir, e que transforme as relações entre trabalho intelectual e industrial, “em todos os organismos de cultura”.

Nesse contexto, é perceptível que para o autor acima citado, a educação só poderia estar voltada para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos se esta estiver voltada para uma filosofia capaz de transformar os pensamentos e de permitir a elevação cultural, denominada por ele como filosofia da práxis.

Logo, neste mister, é imprescindível refletir que a práxis, conforme Gramsci é a condição pedagógica objetiva necessária a compreensão da relação educação e sociedade e a elaboração da função do educador no processo de aprendizagem; fazendo-se necessário pensar sobre a função social do intelectual orgânico que possa desenvolver e estimular práticas educativas voltadas a uma contra hegemonia; está por sua vez deve relacionar-se enquanto elemento do Estado, ao considerar o projeto de sociedade e de educação a que se encontra de maneiras articuladas para processos de emancipação.

Portanto, trazer Dewey (1959a) e Gramsci a este debate neste capítulo, serviu-nos para atentar que a educação não deve apenas vincular-se a uma lógica atrelada a reprodução das condições capitalistas de trabalho existente. A educação deve contemplar o homem em sua integralidade, sendo a mesma parte constituinte e constitutiva de novas relações que poderão dar-se não de maneira isolada, mas sim, atrelado a práticas educativas e a outras esferas da vida, percebendo a educação enquanto uma prática social que articula elementos vinculados ao trabalho, a cultura, a ideologia, ao poder e tantos outros elementos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida, conforme as considerações de Gil (2008), de perfil exploratória e descritiva. Uma vez que a primeira visa proporcionar uma aproximação com o objeto de estudo, possibilitando o desenvolvimento de conceitos e constituir hipóteses. Nesse sentido, a pesquisa exploratória é flexível na sua construção, considerando uma diversidade de aspectos em relação ao objeto a ser estudado. Ao passo que a descritiva, tem por função principal descrever as características de determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Ambas, as pesquisas descritivas e exploratórias, são usualmente mais utilizadas por pesquisadores sociais uma vez que estes estão preocupados com a representação prática. (GIL, 2008)

A entrevista foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados dessa pesquisa, pois conforme Cruz Neto (1994), essa é a técnica mais comum no trabalho de campo. Ele a classifica em: estruturada, que pressupõe perguntas previamente formuladas; não estruturadas, em que o entrevistado aborda livremente o tema proposto; e, semi estruturada, a qual se articula entre as duas modalidades de entrevista citadas.

Em consideração ao exposto, foi escolhida como método para a coleta dos dados a entrevista semi estruturada já que os objetivos a serem alcançados neste projeto requerem questões subjetivas, com as quais o sujeito se encontra imbricado, perpassando por questões sociológicas, das quais, segundo Minayo (1996), se configura de forma qualitativa. Neste tipo de pesquisa estão representados valores, motivações, significados e crenças, os quais não poderão ser simplesmente reduzidos a questões quantitativas, uma vez que se apresentam representações pessoais.

Este trabalho foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira. Essa instituição está localizada a Rua Felinto Florentino nº 1030, Bairro Centro, na cidade de Nova Floresta/PB; ela oferece uma boa estrutura física, com salas amplas e ventiladas, e, equipamentos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Nela há em torno de 56 funcionários. Nesta instituição, compõe o quadro de docentes de turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA em torno de 11 professores, dos quais 09 professores participaram dessa pesquisa.

Para a exequibilidade da pesquisa, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica como fonte embasadora dos dados a serem levantados. Por conseguinte, realizou-se visitas institucionais, como ponte de observação e de acesso ao público alvo da

pesquisa, da qual foi realizado o primeiro contato com a gestora escolar no intuito de fazer uma diagnose institucional e apresentação do projeto aos colaboradores.

Na ocasião, a direção expôs verbalmente o histórico da escola desde a sua fundação até os dias atuais, ressaltado pela mesma o cotidiano escolar, a estrutura física e burocrática da instituição. Em seguida, houve o contato individual do pesquisador com as pessoas a serem entrevistadas na própria instituição, em que foi apresentado o tema da pesquisa evidenciando os objetivos e o caminho metodológico para se obter os resultados desejáveis. Os professores receberam o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE (apêndice 1), e após o aceite, de modo voluntário foram incluídos na amostra agendando dias e horários para a aplicabilidade da entrevista, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, o que levou cerca de 3 meses para a sua conclusão.

Apresentamos um questionário como norteador para as questões que atendessem os objetivos dessa pesquisa ficando em aberto a possibilidade de que surjam novas perguntas, considerando-as relevantes para dar mais embasamento ao estudo. Após o término das entrevistas, elas foram transcritas na íntegra a fim de garantir a fidedignidade da representação; e, por fim realizou-se a análise das informações coletadas e expostas apenas para fins de pesquisa e estudos acadêmicos, os quais poderão ser emitidos através de um relatório com os resultados da pesquisa para os envolvidos, caso assim eles expressem o desejo.

Os colaboradores foram identificados conforme a sequência da entrevista, por exemplo, 1ª entrevista – E1, 2ª entrevista – E2, e assim por diante, com o intuito de salvaguardar a identidade de cada participante.

Para o tratamento e a análise dos dados coletados no presente projeto, teve como base a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (1977), bem como as etapas da técnica explicitadas por esta autora. Tal opção se deve, inicialmente, a já ter sido utilizada em outro momento por mim, assim como também se deva considerar que essa técnica é uma das mais utilizadas ultimamente no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Trata-se de uma referência útil e importante que associada a coleta de dados através das entrevistas realizadas com cada indivíduo, passa a ser a prática mais comum e articulada na pesquisa das Representações Sociais (SÁ, 1998).

Bardin (2006, p. 38) refere que

a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, Minayo (2001, p. 74) reafirma a citação com a qual compreende a análise de conteúdo muito mais como um conjunto de técnicas. Para ela, esta técnica “constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada” cujas funções é de verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Ainda conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo possibilita alcançar a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. O referido autor afirma ainda, que toda forma de comunicação é suscetível à “Análise de Conteúdo”, no entanto essa análise só terá real sentido ao considerar a situação conjuntural em que está inserida tal produção, ou as “condições de produção do discurso”.

A referida autora considera que a leitura espontânea não é suficiente para inferências válidas acerca da temática; sendo necessário aprofundar o nível de leitura além das aparências para que esta seja válida e sujeita a generalizações. Ela reconhece a análise temática como uma técnica que vem sendo desenvolvida no sentido de descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode ter um significado expressivo para o objeto analítico escolhido. Neste sentido, Bardin (2006) elenca a técnica para a análise de conteúdo em três fases:

- A **pré-análise**: nesta fase se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as idéias iniciais;
- A **exploração do material**, que constitui a segunda fase: consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).
- A terceira e última fase diz respeito ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**: esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Portanto, a análise dos dados coletados, as entrevistas foram transcritas na íntegra e elaborado indicadores que se configuram através de uma palavra e/ou sentido da palavra no conteúdo ancorados no discurso dos entrevistados, considerando o número de repetições e o grau de relevância que a palavra se apresente, e, por fim são condensadas as informações, realizando análises reflexivas embasadas nos referenciais bibliográficos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa sessão, apresenta-se a análise da representação social dos professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Nova Floresta/PB, sobre a sua prática de ensino na EJA. Inicialmente, analisou-se como os professores representam a EJA como uma modalidade de ensino, perpassando pelo conceito mais amplo de educação; por conseguinte, analisou-se como os professores representam a sua prática docente nas turmas de EJA; e, com isso, identificou-se através da sua *práxis* nas turmas de EJA, abrangendo a temática da Economia Solidária (ECOSOL), alternativa para trabalhar conteúdos em sala de aula, como também os recursos utilizados na sala de aula como facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

4.1. Representação social sobre EJA

A partir dos dados coletados nas entrevistas, buscou-se inicialmente identificar a representação social dos professores sobre educação, partindo de um conceito mais amplo para alcançarmos uma perspectiva específica, nesse caso a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Com isso, os professores entrevistados apresentaram em seus discursos distintas formas de representar a educação, enfatizando o ponto de vista escolar; e, a educação doméstica. A maioria deles trouxe aspectos em comum considerando a educação como “*um processo de ensinar e aprender*”. Pois, no ponto de vista escolar, eles perceberam a educação como uma forma de educar o aluno, de adquirir conhecimento, instruir, disciplinar; já na segunda representação, “*educação doméstica*”, consideraram como uma ação simples partindo do respeito e boas maneiras.

É identificado também, através dos discursos dos professores, que a educação é vista como “*um processo de transformação social*”, com o qual vai de encontro a uma perspectiva mais humanista que é defendida por Dewey (1959a) e ressaltado no referencial teórico, uma vez que este é defensor da capacidade humana de mudar o seu ambiente e vê na educação como meio e provedora de instrumentos para que ocorra essa mudança. Para ele, a educação é um processo de reconstrução da experiência conforme o seu ideal democrático. Os docentes ainda consideram que essa transformação provoca no indivíduo uma consciência crítica e reflexiva, e conseqüentemente, cidadãos mais aptos a interagir na sociedade. Nesse contexto pode-se observar nas afirmativas:

P (Pesquisadora): O que você entende por educação?

E2 (2º Entrevistado): *método de transformação pessoal para a sociedade.*

E1 (1º Entrevistado): *forma de educar os alunos ... adquirir conhecimentos ... tornarem cidadãos críticos e reflexivos.*

Numa concepção mais específica, sobre a Educação de Jovens e Adultos, a maioria dos docentes a representaram como uma “*oportunidade dos alunos retornar os estudos*”. Percebeu-se que esta modalidade ainda é desenvolvida de maneira tímida, a qual necessita de uma abordagem conceitual mais esclarecedora.

Nesse sentido, os professores percebem a EJA como uma modalidade de ensino que instiga um modo de fazer educação diferente do regular, com a qual vê-se a necessidade de mudanças na prática de ensino; esta requer não apenas a alfabetização – aprender a ler e escrever, mas também de assim fazê-lo com autonomia e domínios suficientes diante de um processo de aprendizado continuado.

A alfabetização e a educação de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los, implicando num comprometimento maior dos educadores com os educandos. Além do mais, estes deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura e que esta não fosse negada, mas transformada através do diálogo. (BRASIL, 2001)

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Segundo Ribeiro (1992), a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos e esta não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão social.

A EJA deve também garantir uma educação de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Segundo Paiva (1983), a reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da



participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.

4.2. Representação social dos professores sobre a sua prática de ensino nas turmas de EJA

A exemplo de E2, tanto para ela como para a maioria dos entrevistados a prática de ensinar nas turmas de EJA é vista “*desafiadora*”:

P (pesquisadora): como você percebe a sua prática docente em sala de aula de turmas de EJA?

E2 (2º Entrevistado): *atuo de forma desafiadora ... atualizando esse conhecimento de uma forma que seja utilizado no seu dia a dia.*

Em observação a representação acima citada, a prática de ensino nas turmas de EJA exige do professor uma (re)construção de saberes que exigem deste está sempre em busca do novo, numa construção dialética entre os saberes do senso comum e do conhecimento científico. Desafia o educador a produzir novos conhecimentos, assim como criar novas estratégias práticas de ações voltados para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos, (re)significando sua práxis pedagógica.

Para E7, o desafio acima mencionado também está relacionado aos mesmos “*não terem formação adequada para atuar nessa modalidade*”; ressaltado ainda por E6 com “*poucos recursos*”, tendo que na maioria das vezes articular o currículo com conteúdo transversais, considerados por este necessário: ética-inclusão-respeito-cidadania.

Para isso, o Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Daí faz jus os educadores, compreenderem a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem na ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não vêem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e

socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens

Conforme Paulo Freire (2002), o processo de ensino deve estar baseado na realidade do educando, considerando suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Essas informações devem ser organizadas pelo educador como subsídio para o planejamento das aulas, aprimorando as técnicas pedagógicas, metodologia e recursos didáticos que sejam introdutórios e facilitadores da aprendizagem.

Nesse sentido, vê-se a relevância que é uma formação específica do EJA para os professores. O que de fato é um desafio, em que esta modalidade exige uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas; a articulação dos conteúdos trabalhados de modo distintos, com métodos e tempos em direção ao perfil deste estudante. Uma vez que estes, parecem ainda está habituado a uma prática tradicionalista, pragmática voltadas para o acúmulo de conteúdo, conforme explicitado no discurso de um dos entrevistados:

P (pesquisadora): como você descreve a sua atuação em sala de aula?

E3 (3º Entrevistado): *passar conhecimento...*

Em contrapartida é preciso reconhecer que atualmente está se vivendo inovações tecnológicas provocando mudanças significativas nos processos de comunicação como uma ação revolucionária e inovadora, difundindo a informação e interferindo no mercado de trabalho, com o qual o processo de globalização vem exigindo novas configurações que marcam a educação em geral, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente.

A globalização incita os trabalhadores a serem ágeis, abrirem-se a mudanças em espaços curtos de tempo, a assumirem frequentes riscos, bem como a dependerem menos das leis e de procedimentos formais.

Chartier (1999), evidencia como as novas tecnologias, o computador em particular e a internet em geral, as redes sociais, ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. Com os quais, também na educação de jovens e adultos requer mudanças na prática de ensino que não cabe mais só a alfabetização no *modus operandi* de aprender a ler e a escrever, e sim fazer com autonomia e domínios suficientes num processo contínuo, capaz de acompanhar os avanços das ciências, técnicas e tecnologias.

Deste modo, a EJA, como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, desde a alfabetização até as séries subsequentes.

Diante do discurso de E7, ela reconhece que a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que os alunos trazem consigo, no sentido de atender a tipificação da EJA; porém este, dependeria da concepção do professor. Ela diz:

E7 (7º Entrevistado): ... *ainda acho que não há uma preparação do ensino da EJA voltado para inserir nossos alunos do semiárido no mercado de trabalho ...*

Com isso, evidencia-se que o regresso escolar de jovens e adultos ainda se encontram de forma precária, multifacetada, voltada para uma educação de alfabetização e de ensino regular que não são suficientes para promover a inserção do aluno no mercado de trabalho. Trabalho este, o que parece, voltado para atender as necessidades do capital. E que por muitas vezes causam frustração para alguns educandos, uma vez que estes retornam a sala de aula na tentativa de buscar uma melhor escolarização com interesse tanto de reconhecimento social, como também da possível reinserção no mercado de trabalho.

Segundo Arruda (2005), a educação de Jovens e Adultos sobrepõe a visão limitada de que se trata apenas de uma proposta pautada em “alfabetizar o analfabeto”. Para ele, trata-se de práticas e experiências com as quais a Economia Solidária requer; uma pedagogia que incorpore o conceito de práxis, constituída por processos de ensino- aprendizagem pautados na ação e reflexão sobre a realidade para que esta possa ser transformada.

4.3. Representação dos professores sobre Economia Solidária (ECOSOL)

Na sequência discursiva, observa-se que, os entrevistados apresentaram formas distintas de representação sobre a Economia Solidária (ECOSOL), porém somente dois dos entrevistados expuseram representação semelhante. Para estes, a Economia Solidária está relacionada ao empreendedorismo, uma possibilidade de “inclusão no mercado de trabalho como fonte de adquirir recursos, gerar emprego e renda”, com a qual a sua forma de atuar corresponde:

E1 (1º Entrevistado): *inserir possibilidades metodológicas de preparar os alunos do EJA ser empreendedor e adquirir recursos para sua família.*

E2(2º Entrevistado): *capacitando os discentes de forma inclusiva, orientando-os a buscar formas de melhorar a sua vida financeira, ...*

Para outro entrevistado, **E5**, reconhece que os professores, inclusive ela, não atuam em sala de aula de EJA contextualizando a temática de Economia Solidária, permanecem “*numa prática tradicional, apenas com conteúdo curricular*”. O que para **E6**, trabalhar a Economia Solidária é pouco motivadora, uma vez que lhes faltam parcerias com entidades e governo na construção de políticas educacionais para essa perspectiva de ECOSOL.

Em contraposição ao que se configura a representação dos professores sobre a economia solidária (ECOSOL), esta se desenrola, seguindo as premissas de possibilidade de organização autônoma dos trabalhadores (o trabalho é mais amplo que o assalariamento ou o emprego); a possibilidade de organização produtiva não-hierarquizada; e, a possibilidade de organização de formas de produção que não sejam subsidiárias do modo de produção hegemônico; se configura a idéia de solidariedade e juntos a ela a autonomia, a igualdade e a estrutura contra-hegemônica, relativamente, aos valores capitalistas e à gestão burocrática das políticas. Com isso, a ECOSOL desloca a ideia de emprego e a substitui pela de trabalho (MORAIS, 2016).

A Economia Solidária pressupõe tanto a organização de um novo modo de produção, como uma prática pedagógica coerente com tal modo de produção. Isto porque faz parte de um projeto de mudança social; ou melhor, visa à transformação social.

Sob a sequência dos entrevistados, o docente declara ainda que a Economia Solidária é pouco trabalhada em sala de aula das turmas de EJA, por não se enquadrar no perfil dos alunos:

P (pesquisadora): **Como o professor de EJA identifica a sua atuação numa perspectiva voltada para a economia solidária?**

E7 (7º Entrevistado): *é pouco trabalhada devido o perfil dos alunos não se enquadrar.*

Em oposição ao que foi representado pelo entrevistado acima, a educação de Jovens e Adultos sobrepõe a visão limitada de que se trata apenas de uma proposta pautada em “alfabetizar o analfabeto” (ARRUDA, 2005).

SINGER (2005), considera que para que haja a efetividade desse ensino, decorre provavelmente, da estreita conexão entre seus fundamentos teóricos e sua aplicação prática. O autor enfatiza em Paulo Freire:

“Devemos a Paulo Freire esta formulação lapidar: ‘Ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos juntos.’ Isso se aplica inteiramente à Economia Solidária, enquanto ato pedagógico. Docentes e discentes são igualmente inexperientes. Os primeiros possuem conhecimentos teóricos, os segundos o saber que se adquire por tentativa e erro na prática. Nessa interação, produz-se um auto-aprendizado mútuo. Somos todos autodidatas, pois não há aprendizado verdadeiro em que a curiosidade do aprendiz não tenha papel crucial” (SINGER, 2005).

Trata-se de práticas e experiências com as quais a Economia Solidária requer; uma pedagogia que incorpore o conceito de práxis, constituída por processos de ensino-aprendizagem pautados na ação e reflexão sobre a realidade para que esta possa ser transformada.

Arruda (2005) nos ensina que esta é caracterizada por práticas conscientes da cooperação e da solidariedade no modo de ensinar e aprender “e também nas relações entre educandos, entre esses e os educadores, e entre educadores.”

E8 (8º Entrevistado): *identifica como uma oportunidade de incentivar e apoiar os educandos numa perspectiva de organização social e econômica mais justa.*

Em consideração ao exposto, Dewey, vê a educação como meio e provedora de instrumentos em que o ser humano é capaz de mudar o seu ambiente. Para ele, a educação é um processo de reconstrução da experiência conforme o seu ideal democrático. Na expressão de Aguiar Neto e Sereno (1999, p. 20), as idéias de Dewey “visam sobretudo uma educação socializante, no sentido de que a escola cumpra a sua missão de instituição social, tentando amenizar o individualismo industrial”.

Para isso, Gramsci (apud BAPTISTA, 2013), diz que só é perceptível, a educação só poderia estar voltada para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos se esta estiver voltada para uma filosofia capaz de transformar os pensamentos e de permitir a elevação cultural, denominada por ele como filosofia da práxis.

Por fim, apenas um dos entrevistados representaram a ECOSOL como um modelo de “desenvolver e incentivar habilidades natas dos alunos numa perspectiva de associação” (E5 – 5º entrevistado). Representação esta, que aparece timidamente, numa visão limitada, como uma habilidade nata ao indivíduo, sem apresentar mais elementos norteadores e significativos para uma análise.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a representação social dos professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Nova Floresta/PB, sobre a sua prática de ensino na EJA, considerando aspectos específicos de investigar como os professores representam a modalidade de EJA; identificar como os professores representam a práxis de ensinar nas turmas de EJA de ensino médio; analisar a representação dos professores sobre educação e trabalho como uma ação reflexiva na EJA; levantar a visão dos docentes de EJA sobre a temática da Economia Solidária (ECOSOL) como alternativa para trabalhar conteúdos em sala de aula; avaliar os recursos utilizados pelos professores de EJA, em sala de aula, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem voltados para uma economia solidária.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada como embasamento teórico a Teoria das Representações Sociais, uma vez que esta considera em sua teoria um conjunto de conceitos e explicações presentes no cotidiano dos indivíduos, e que através das relações interferem simultaneamente, na origem e conseqüentemente na produção de comportamentos e nas (inter)relações sociais.

Além do mais, foi revisitado conceitos sobre educação partindo de uma construção histórica até a formação específica, nos dias atuais direcionados a educação de Jovens e Adultos; foi abordado também a relação educação e trabalho fundamentados numa concepção humanista em Dewey e Gramsci, com os quais trás em seus estudos elementos teóricos ressaltados neste estudo que favorecem a análise do trabalho como princípio educativo e auxiliam na reflexão sobre a práxis educativa na atualidade; e que, indiretamente instiga um repensar sobre uma nova concepção institucional saindo de uma idéia pragmática capitalista e instigando o indivíduo para uma nova construção ideológica da qual se articula com a proposta de Economia Solidária.

Em relação a representação social dos professores sobre Educação de Jovens e Adultos, observou-se que a maioria deles percebem como “*oportunidade dos alunos retornar os estudos*”. Percebeu-se que esta modalidade ainda é desenvolvida de maneira tímida, a qual necessita de uma abordagem conceitual mais esclarecedora. Para eles, esta modalidade de ensino instiga um modo de fazer educação diferente do regular, com a qual vê-se a necessidade de mudanças na prática de ensino; esta requer não apenas a alfabetização – aprender a ler e escrever, mas também de assim fazê-lo com autonomia e domínios suficientes

diante de um processo de aprendizado continuado. Porém, percebem elementos e instrumentos insuficientes que dificultam uma ação ativa no que preconiza a modalidade de ensino.

A isto, eles consideram a EJA como uma ação “*desafiadora*” e se queixam de “*não terem formação adequada para atuar nessa modalidade*”, como também de ausência de capacitações continuadas, tendo que na maioria das vezes articular o currículo com conteúdo transversais.

Nesse sentido, vê-se a relevância que é uma formação específica do EJA para os professores, o que de fato é um desafio, já que esta modalidade exige uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas; a articulação dos conteúdos trabalhados de modo distintos, com métodos e tempos em direção ao perfil deste estudante. É perceptível, através dos discursos dos entrevistados, que os mesmos ainda parecem está habituado a uma prática tradicionalista, pragmática voltadas para o acúmulo de conteúdo.

A forma de representar a EJA remete a práxis do professor em sala de aula em que trás ancorado a prática docente como uma forma de “*passar conhecimento...*”. Com isso, evidencia-se que o regresso escolar de jovens e adultos ainda se encontram de forma precária, multifacetada, voltada para uma educação de alfabetização e de ensino regular que não são suficientes para promover a inserção do aluno no mercado de trabalho. Trabalho este, o que parece, voltado para atender as necessidades do capital.

A educação de Jovens e Adultos sobrepõe a visão limitada de que se trata apenas de uma proposta pautada em “alfabetizar o analfabeto”. Para ele, trata-se de práticas e experiências com as quais a Economia Solidária requer; uma pedagogia que incorpore o conceito de práxis, constituída por processos de ensino- aprendizagem pautados na ação e reflexão sobre a realidade para que esta possa ser transformada.

Mediante o exposto, a concepção dos professores sobre a sua prática de ensino na EJA foge dos pressuposto freiriano, onde este reconhece em seus estudos que ninguém ensina nada a ninguém. O referido autor declara que docentes e discentes são igualmente inexperientes. Para ele, os educadores são detentores dos conhecimentos teóricos, já os alunos, o saber que se adquire por tentativa e erro na prática.

Em contrapartida com o que foi exposto, os entrevistados demonstraram através dos seus discursos representativos dificuldades de compreensão quanto a conceituação de economia solidária. Para dois deles, ela se configura numa dimensão empreendedora, voltada para uma visão de aquisição de recursos financeiros.

Em conformidade com Dewey “a educação não é preparação para a vida produtiva, trabalho. Educação é vida, é reorganização e reconstrução da experiência”. E, segundo a referida autora, Gramsci afirma que a educação deve superar o senso comum e favorecer a construção de concepção crítica do mundo em que o sujeito se encontra e se aperceba como protagonista da história.

Mediante o que foi exposto neste trabalho, considerando os resultados obtidos, é visível que a representação dos professores sobre a sua prática de ensino na EJA apresenta-se ainda de forma confusa, inconsistente em relação ao que preconiza as proposições de Educação de Jovens e Adultos, o que podem ser um reforçador no discurso desmotivacional para a sua atuação em sala de aula no cotidiano escolar.

Em suma, acreditando ter atingido os objetivos propostos nessa pesquisa é relevante repensar sobre a prática de ensino dos professores na modalidade de ensino de EJA, suas perspectivas e dimensões metodológicas, na qual a educação deve ser compreendida como uma luta cultural, uma reforma intelectual e moral, necessárias para um empoderamento e enfrentamento diante do sistema da sociedade capitalista, e com isso compreender a relação educação e sociedade e através desta, a compreensão do educador como elemento do Estado e como intelectual.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR NETO, P.; SERENO, T.; **Jhon Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999. (Série Pensadores Americanos).

ARRUDA, S. de M.; BACCON, A. L. P.; PIRES, C. B.; MURAKAMI, J. S. **O Impacto da observação de classe durante o estágio supervisionado de Física**. Trabalho apresentado no V ENPEC, Bauru. 2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

BAPTISTA, M.G.A.; PALHANO, T.R. **Pragmatismo e Marxismo: o trabalho como princípio educativo**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais – Meio Ambiente e Saúde**. Brasília (DF): MEC/CEF, 1997.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais /Ministério da Educação**. 3. ed.136p. Brasília: 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

_____. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> Acesso em: março, 2017.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. São Paulo: paz e terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Atlas, São Paulo, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, S. Prefácio. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAIS, C. R. da S. **O perfil dos especialistas da educação de jovens e adultos e economia solidária do semiárido paraibano: busca e diversidade**. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande, fevereiro de 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PAIVA, J. **HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS INSUFICIENTES**. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. MEC, 2006.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=24.
Acessado em 11.05.2016.

RIBEIRO, V. M. (coord.). **Fundamentos e objetivos gerais (EJA – Proposta curricular – 1º segmento)**. Brasília: MEC, 1998.

RIBEIRO, V. M. et al. **Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/ Brasília: Ação Educativa/MEC-SEF, 1997.

SÁ, C. P. de. **A construção do Objeto de Pesquisa em representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SINGER, P. **Introdução a Economia Solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SOUSA SANTOS, B. **Os processos da globalização.** In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

Apêndice 1 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

Eu, **Joilza Patrícia Cordeiro Marinho**, responsável pela pesquisa “*A Representação dos Professores de EJA do Ensino Médio sobre a Prática de Ensino*”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende trabalhar a temática da representação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as suas práxis em sala de aula. Acreditamos que ela seja importante porque embasa sua relevância no fato de que a conscientização dos docentes sobre suas próprias práticas contribuirá para um real desenvolvimento da qualidade da Educação de Jovens e Adultos e também da qualidade de vida do estudante de EJA, através de uma soma de esforços no cenário educacional brasileiro com vistas a uma Economia Solidária.

Para sua realização será aplicado um questionário semi-estruturado ficando em aberto a possibilidade de novas perguntas, conforme o decorrer da aplicação do questionário e se fizer necessário, com os docentes. Estas serão gravadas e transcritas na íntegra. Sua participação consistirá em responder às perguntas do questionário. Esta pesquisa não causará nenhum desconforto ou risco para você. Os benefícios que esperamos como estudo são o melhoramento e o desenvolvimento da EJA na região do Semiárido paraibano.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a referida pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos por esta pesquisadora.

- **Autorização:**

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou representante legal

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Joilza Patrícia Cordeiro Marinho

- **Dados dos pesquisadores:**

Joilza Patrícia Cordeiro Marinho. Endereço: Rua João Pessoa, 652, Centro Nova Floresta/PB. CEP: 58178 – 000. Telefone: (83) 99602 – 5563. Endereço eletrônico: joilzamarinho2812@gmail.com

Apêndice 2 – Instrumento de Coleta de Dados: Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado junto aos professores da E.E.E.F.M. José Rolderick de Oliveira, município de Nova Floresta – PB, 2017.

Código: _____.

- 1- O que você entende por Educação?
- 2- Qual a sua concepção em relação a prática docente?
- 3- Como você descreve a sua atuação em sala de aula?
- 4- Como você entende a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- 5- O que preconiza a modalidade de ensino EJA?
- 6- Como você observa a atuação do professor de EJA?
- 7- Como você vê a atuação do educador de turmas de EJA do ensino médio, numa perspectiva de inclusão no semiárido paraibano?
- 8- Como você percebe a sua prática docente em sala de aula de turmas de EJA?
- 9- Assim como você, como o professor de EJA identifica a sua atuação numa perspectiva voltada para a Economia Solidária?
- 10- Na sua concepção, como o professor de EJA deveria atuar numa perspectiva de Economia Solidária no semiárido paraibano?

(Espaço livre para outras abordagens ao tema - opcional)